

VERSLAG

Symposium

"HAKEN EN OGEN"

gewijd aan onderwijskundige aspecten van "in-service"
opleidingen van deskundigen uit ontwikkelingslanden.

17 november 1983

J O J
J O O J
J O O J
J O O J
J J J O O J O J O J J J
J O O J
J O O J
J O O J
J O
J O



internationaal agrarisch centrum

wageningen

219145

INHOUD

	Pag.
Voorwoord	5
Programma van het symposium	6
Korte toelichting	7
Voordracht prof. ir L.J. Mostertman	8
Voordracht dr ir F. Oomkes	18
Voordracht dr L.M.H.J. van Geffen	28
Samenvatting van de discussie	34
Toespraak ir A.H. Haak	38

VOORWOORD

Toen ir A.H. Haak, directeur van het Internationaal Agrarisch Centrum (IAC) aankondigde per 1 januari 1984 van de vut-regeling gebruik te willen maken werd door medewerkers besloten hem ter gelegenheid van zijn vertrek een symposium aan te bieden. Dit werd op 17 november 1983 gehouden, de titel was 'Haken en ogen' en het was gewijd aan onderwijskundige aspecten van 'in-service' opleidingen van deskundigen uit ontwikkelingslanden.

In dit verslag zijn opgenomen het programma van die dag, de korte toelichting op het symposium, de teksten van de voordrachten van de drie inleiders en een samenvatting van de discussie.

Na het symposium werd een afscheidsbijeenkomst gehouden. De toespraak van de heer Haak, die vanaf het begin (1951) in dienst van de stichting IAC is geweest, is tevens in dit geschrift opgenomen.

De organisatiecommissie hoopt dat dit verslag van het symposium een kleine bijdrage mag vormen aan de verdere ontwikkeling en groei van het 'internationale onderwijs' in Nederland.

PROGRAMMA van het op donderdag 17 november 1983 in het IAC-gebouw te houden symposium

H A K E N E N O G E N

gewijd aan onderwijskundige aspecten van 'in-service' opleidingen van deskundigen uit ontwikkelingslanden.

- 10.30 uur Opening van het symposium door de voorzitter van het bestuur van het IAC, dr ir W.M. Otto.
- 10.45 uur Vanuit een historisch perspectief: de ontwikkelingen rondom het Nederlandse IO. Spreker: prof.ir L.J. Mostertman, directeur International Institute for Hydraulic and Environmental Engineering (IHE), Delft.
- 11.15 uur Vanuit een cross cultureel perspectief: hoe kunnen we creatief inspelen op de verschillen in cultuur en ervaring. Spreker: drs F. Oomkes, wetenschappelijk hoofdmedewerker Vakgroep Voorlichtingskunde LH, Wageningen
- 11.45 uur Vanuit een onderwijskundig perspectief: hoe kunnen we de doelmatigheid van het onderwijs bevorderen? Spreker: dr L.M.H.J. van Geffen, wetenschappelijk hoofdmedewerker, KU Nijmegen en cursusleider bij het Research Instituut voor Bedrijfswetenschappen (RVB), Delft.
- 12.15 uur Lunchpauze
- 13.20 uur Paneldiscussie onder leiding van prof.dr L. Emmerij, rector, Institute of Social Studies (ISS), Den Haag
- Leden van het panel:
- . dr ir W. van den Bor, LH, Wageningen
 - . dr L.M.H.J. van Geffen, RVB, Delft
 - . ir A.J. Lenselink, L&V, Den Haag
 - . prof.ir L.J. Mostertman, IHE, Delft
 - . prof.dr J.J. Nossin, con-rector ITC, Enschede
 - . drs F. Oomkes, LH, Wageningen
 - . prof.dr ir N.G. Rölting, LH, Wageningen
- 14.30 uur Einde van het symposium.

KORTE TOELICHTING OP HET SYMPOSIUM

Het uiteindelijke doel van het Nederlandse Internationaal Onderwijs (I.O.) is het voorzien in de reële behoeften van de ontwikkelingslanden door middel van kennisoverdracht. In dit kader zal men zich voortdurend moeten afvragen wat die reële behoeften vanuit een ontwikkelingsperspectief zijn voor de brede schakering van derde wereld landen. Binnen het I.O. worden deelnemers uit landen met uiteenlopende culturen en sociaal-economische structuur geconfronteerd met elkaars opvattingen en met de in het Westen ontwikkelde praktijken en ideeën. De opgedane kennis zal echter toegepast moeten worden in de eigen thuis-omgeving. Hoe kunnen we inspelen op de problemen die samenhangen met verschillen in cultuur en achtergrond. In het Internationaal Onderwijs zien we een aantal trends, zoals het steeds hoger niveau van de deelnemers, de integratie tussen de opbouw van onderwijsinstituten en projecten, en de druk vanuit de ontwikkelingslanden om hulp aan te bieden, die doeltreffend is. In het Westen zien we de opkomst van onderwijskunde als een nieuw vak. Wat zijn nu de gevolgen van deze trends voor de onderwijskundige vormgeving van het I.O. en voor de ontwikkeling van de medewerking van I.O.-instellingen?

Bij deze keuze van het onderwerp van het symposium is de organisatiecommissie er van uitgegaan dat het actueel zou moeten zijn. Bovendien zou het voor een zo ruim mogelijke kring van belangstellenden een voorlichtende functie moeten hebben. De commissie hoopt daarin te zijn geslaagd en dat velen het symposium zullen bijwonen.

ASPECTEN VAN DE ONTWIKKELING VAN HET INTERNATIONAAL ONDERWIJS IN NEDERLAND

Prof.ir L.J. Mostertman, Delft

Voorzitter, gezamenlijke sectorale verbanden I.O.

Ontwikkelingshulp door kennisoverdracht

Reeds vanaf het begin heeft kennisoverdracht een prominente plaats ingenomen bij hulpprogramma's aan minder ontwikkelde landen. De voormalige koloniën die in de jaren vijftig onafhankelijk werden, wensten hun zelfbeschikking ook in economisch en cultureel opzicht vorm te geven. Dit gold ook voor de Latijns Amerikaanse landen die, hoewel al lange tijd onafhankelijk, in economisch opzicht nog door het buitenland werden gedomineerd. De spoedige deelneming van deze nieuwe landen aan de internationale uitwisseling van goederen en diensten is van groot belang voor de welvaart van de wereld als geheel. In eerste instantie werden de nieuwe landen hoofdzakelijk gezien als leveranciers van grondstoffen. Door een gebrekkige infrastructuur waren de mogelijkheden van exploitatie van deze grondstoffen beperkt. De technische uitrusting, zoals electriciteitsvoorziening, werken voor beheer van water en land en transportsystemen moest dringend worden verbeterd. Onvoldoende was bovendien de institutionele infrastructuur. Men had te kampen met een inefficiënt binnenlands bestuur en onvoldoende op vooruitgang gerichte sociale structuren. Het tekort aan goed opgeleid personeel werd beschouwd als de belangrijkste hinderpaal voor verbetering.

Om op korte termijn in deze personeelsbehoeften te voorzien, werden deskundigen van geïndustrialiseerde landen uitgezonden naar de nieuwe landen. De Verenigde Naties organiseerden voor dit doel een Programma van Technische Bijstand. Een aantal geïndustrialiseerde landen volgde met een eigen bijstandsactie. Ook Nederland nam spoedig hieraan deel, ons Programma van Technische Bijstand kwam onder de hoede van Buitenlandse Zaken. Dit ministerie was echter niet voldoende toegerust voor het aanwerven, uitzenden en begeleiden van de uit te zenden deskundigen. De vakministeries waren dit evenmin. Het Ministerie van Landbouw nam hier het voortouw. Ir Haak kreeg hier een belangrijke taak, de voorganger van het IAC werd gesticht en de aanwerving van landbouwdeskundigen met voortvarendheid ter hand genomen.

Voor de wat langere termijn zou in dit tekort aan personeel moeten worden voorzien door opleiding van personen uit de ontwikkelingslanden zelf. Hiertoe werden als onderdeel van de Technische Bijstand studiebeurzen ter beschikking gesteld. Al spoedig vertrokken velen met zo'n beurs naar de universiteiten in de geïndustrialiseerde landen, vooral naar de Verenigde Staten, het Verenigd

Koninkrijk, België, Frankrijk en Duitsland. De studie aan de universiteiten en vakscholen van deze landen was niet of onvoldoende aangepast aan de behoeften van de landen van herkomst van de studerenden. Ook was de opvang van bursalen niet voldoende gericht op terugkeer na afloop van hun studie. Velen wensten niet naar hun eigen land terug te gaan nadat ze enkele jaren de voordelen van het leven in een welvarend land hadden geproefd.

Het begin van het IO in Nederland

Het aantal buitenlandse studerenden aan Nederlandse universiteiten was beperkt. De tijd die nodig is om zich de Nederlandse taal eigen te maken werd als een hinderpaal beschouwd, maar vooral de lange duur van de studie. Zowel onze regering als onze universiteiten wensten de mogelijkheid voor buitenlanders te verruimen om hier te komen studeren. Er was immers veel kennis uit de tropische landen aanwezig. Vele Nederlanders hadden ervaring opgedaan in de voormalige overzeese gebiedsdelen of door werk als deskundige in een ontwikkelingsland. Onze regering gaf in 1950 een speciale Commissie onder voorzitterschap van de Wageningse hoogleraar prof.dr E. de Vries opdracht dit vraagstuk te bestuderen. Deze Commissie adviseerde om instituten op te richten waar gespecialiseerd onderwijs zou worden gegeven op post-universitair niveau. De voertaal zou het Engels of een andere internationaal verbreide taal zijn. De duur van de studie zou beperkt moeten zijn. Beurzen zouden alleen ter beschikking worden gesteld aan personen die reeds een functie in een ontwikkelingsland hadden vervuld en waarvoor terugkeer in deze functie na afloop zou kunnen worden verzekerd.

Op grond van de aanbevelingen van deze Commissie werd te Den Haag een Internationaal Instituut voor Sociale Studiën (I.S.S.) opgericht. Dit Instituut is zelfstandig maar een band met alle universiteiten en hogescholen in Nederland werd gewenst geacht. Deze samenwerking kreeg de vorm van een speciale Stichting de 'Netherlands Universities Foundation for International Cooperation' (NUFFIC). Na enige kinderziekten maakte het I.S.S. een voorspoedige ontwikkeling mee. Het is nog steeds een van de belangrijkste instituten van internationaal onderwijs in Nederland.

Tegelijkertijd en onafhankelijk hiervan werd de oud minister-president Prof.dr ir W. Schermerhorn, een internationaal erkend deskundige op het gebied van de luchtkartering, vanuit de Verenigde Naties benaderd om personen uit de ontwikkelingslanden op te leiden voor dit vakgebied. Hij stichtte hiertoe te Delft het 'International Training Centre for Aerial Survey (I.T.C.)'. De Technische Hogeschool te Delft en de Landbouwhogeschool te Wageningen waren in het bestuur van dit Training Centre vertegenwoordigd, maar overigens was dit opleidingscentrum onafhankelijk. Het I.T.C. volgde de snelle uitbreiding van de toepassing van luchtfotografie en andere methoden van 'remote sensing', zodat het zich thans heeft ontwikkeld tot het 'International Institute for Aerial Survey and Earth Sciences'. Het is nu gevestigd in Enschede.

Aan beide genoemde instituten is een internaat verbonden. De voordelen hiervan zijn duidelijk, de studenten kunnen verzekerd zijn van een goede opvang, zodat ze al hun aandacht aan hun studie kunnen wijden. Als nadeel is wel genoemd de beperktheid van de contacten met de Nederlandse samenleving. Het in stand houden van deze internaten vereist hoge subsidies. De eisen van een sluitende exploitatie maakt het verder nodig de studenten de plicht op te leggen in deze gebouwen te verblijven, een aantasting van de persoonlijke keuzevrijheid.

De groei van het IO

De voorspoedige groei van dit werk en de uitbreiding van het budget dat voor ontwikkelingshulp beschikbaar was leidden tot nieuwe initiatieven. Tegen het einde van de jaren vijftig en in het begin van de jaren zestig werden verscheidene nieuwe instituten en cursussen opgericht. In enkele gevallen zijn het afzonderlijke stichtingen, andere maken deel uit van bestaande instellingen van onderwijs of onderzoek, terwijl er zelfs enkele door het bedrijfsleven worden onderhouden. De meeste van deze instellingen van Internationaal Onderwijs (I.O.) ontvangen een subsidie ten laste van het ontwikkelingsbudget. Deze subsidies worden naar de instituten geleid via de begroting van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, dat op deze wijze de coördinatie kan verzekeren en een zeker toezicht heeft op de kwaliteit van het onderwijs. Als regel beschikken de I.O.-instituten en cursussen niet over eigen middelen voor het verlenen van studiebeurs direct van het Ministerie van Buitenlandse Zaken. Andere studiebeurzen worden gegeven door speciale organen van de Verenigde Naties, bijvoorbeeld de Wereldgezondheidsorganisatie, Unesco en de Voedsel en Landbouworganisatie.

Het internationale Onderwijs vergt aanzienlijke offers, niet alleen van de Nederlandse Rijksbegroting maar ook van vele instellingen en bedrijven in Nederland en zelfs in het nabijgelegen buitenland. Zij ontvangen immers onze stagiaires, stellen hun personeel beschikbaar en ze maken het internationale onderwijs verder mogelijk door hun bibliotheken en laboratoria open te stellen. Wij mogen echter nooit vergeten dat de landen van herkomst van de deelnemers de grootste offers brengen. Velen komen niet met een Nederlandse beurs. Ook waar deze wel is verleend, moet het salaris worden doorbetaald en er zijn nog allerlei bijkomende kosten. Men moet vooral ook de werkkraft missen van het personeelslid gedurende de cursus en gedurende perioden van voorbereiding en latere heraanpassing in het land van herkomst. Het behoeft dan ook geen verwondering dat de landen waaruit de deelnemers afkomstig zijn, de uitzending voor studie in het buitenland in toenemende mate kritisch begeleiden. Waar in de beginjaren van het internationale onderwijs vooral opleidingen werden gevraagd die kamerbreed een bepaald vakgebied bestrijken, kan men er nu in meer en meer gevallen op rekenen dat zulk een complete opleiding reeds in eigen land wordt geboden. Men

is zich zeer bewust, welke technieken men zelf nog niet beheerst en men verwacht dat deze worden overgedragen met zo min mogelijk koppelverkoop van zaken die men niet van primair belang acht of die men al meent in huis te hebben. Systematische personeelsplanning is allereerst ingevoerd. Men weet wat men wil hebben en men weet zeer wel waar en onder welke voorwaarden bepaalde kennis te koop is.

Noodzaak van coördinatie

In een tijd van verminderd aanbod van werk proberen bedrijven en overheidsinstellingen zich op het terrein van de internationale kennisoverdracht te begeven, zelfs waar men daarin nog geen ervaring heeft. Men ziet dan ook allereerst nieuwe initiatieven op het gebied dat traditioneel tot de instituten van internationaal onderwijs behoort. De kennisoverdracht begint steeds meer een markt te vormen waar hard moet worden onderhandeld eer men een opdracht krijgt, zelfs als men studiebeurzen of andere gunstige voorwaarden kan bieden. Een opdracht voor een trainingsprogramma, kan van essentieel belang zijn voor de continuïteit van een bedrijf of instelling. Bij een goede opzet kan het bieden van onderwijsprogramma's tot een extra inkomen leiden. Ook de relaties die men door het geven ervan opbouwt zijn een uitstekende introductie voor verdere contacten, ook commerciële.

Het ontwikkelen van nieuwe activiteiten voor internationaal onderwijs zonder daarbij rekening te houden met de reeds in ons land opgebouwde ervaring, is schadelijk. De gevestigde instellingen van internationaal onderwijs zullen elk op eigen vakgebied deze ontwikkeling moeten volgen. Waar mogelijk kunnen internationale onderwijsinstellingen nieuwe activiteiten onder hun hoede nemen of begeleiden. Deze ruimere taken kunnen alleen op verantwoorde wijze worden uitgevoerd, indien men denkt aan schaalvergroting. Er komen dan instituten die een geheel vakgebied kunnen overzien en zowel de inhoudelijke verantwoordelijkheid op zich kunnen nemen, maar vooral ook voorbereidend en organiserend kunnen optreden.

De landbouwsector heeft reeds vanaf het jaar 1951 toen de voorganger van het Internationaal Agrarisch Centrum werd opgericht over zulk een coördinerend instituut beschikt. Er konden onder de vleugels van dit centrum een aantal hoog gespecialiseerde instituten werkzaam zijn. Het IAC zorgde voor initiatieven en coördinatie. Tevens werden de administratie en het onderbrengen van deelnemers in Wageningen door het IAC verzorgd, waardoor het IAC de zorg had voor de landbouwpool voor deskundigen en voor de voorbereiding van projecten in ontwikkelingslanden kwam een potentieel ter beschikking dat op gevarieerde wijze kon worden ingezet. Deze opzet en het met krachtige hand leiden daarvan is de verdienste van de heer Haak.

Didactische aspecten

Het internationale onderwijs kent zijn eigen didactische problemen. Wij zijn op de universiteit vanouds gewend aan hoorcolleges. Daar wij zelf naar onze meesters waarvan wij er velen hebben bewonderd, luisterden kennen wij aan het hoorcollege een zeker prestige toe. Het universitaire onderwijs was oorspronkelijk gebaseerd op eigen onderzoek verricht door de docent. Deze verwerkte de resultaten hiervan in zijn colleges die de stof dan ook heet van de naald doorgaf. Door deze eis van actualiteit kon niet alles op papier worden gezet. De stof zou dan immers al grotendeels zijn verouderd, of in elk geval zijn frisheid hebben verloren. Wil men de technieken van onderzoek en voor beroepsuitoefening beheersen, dan is eigen ervaring ermee nodig. De zelfwerkzaamheid van de student komt hier op de voorgrond. Soms is een gedetailleerde kennis nodig van onderdelen van vakken buiten het hoofdonderwerp van de studie. Ook bij het post-universitaire onderwijs moet men vaak een studie maken van een aantal hulp- of nevenvakken, die men verder niet hoeft te beheersen tot de grenzen van onze kennis. Deze vakken kunnen zeer goed uit boeken en dictaten worden bestudeerd.

Bij het internationale onderwijs wordt men als regel geconfronteerd met grote verschillen in omvang en inhoud van de vooropleiding. Sommigen zullen een noodzakelijk nevenvak reeds grondig hebben bestudeerd, anderen hebben er slechts oppervlakkig kennis van genomen, terwijl wellicht sommigen er nog in het geheel niet mee in aanraking zijn geweest. Ideaal zou dit type onderwijs dus uit de volgende componenten moeten bestaan:

1. Onderwijs in nevenvakken vooral door zelfstandige studie uit boeken en daarbij wellicht oefeningen die dienen om bepaalde onderzoekstechnieken onder de knie te krijgen.
2. Het zelfstandig uitvoeren van een bepaald onderzoek of studie in het laboratorium, in het veld, voor de computer of in de bibliotheek.
3. Het bijwonen van hoorcolleges gegeven door wetenschappers of practici die hierin verslag geven van door hen recent verkregen inzichten en ervaringen.
4. Voor bepaalde meer technisch gerichte opleidingen zijn studiebezoeken aan in de praktijk uitgevoerde werken heel belangrijk.

De kwaliteit van een opleiding hangt onder meer af van een goede mengverhouding van deze vier ingrediënten, maar er is nog meer. Elk beroep heeft z'n bepaalde traditie en z'n ethiek. Samenwerking tussen mensen voor het bereiken van bepaalde doeleinden vereist een goed gevoel voor eigen verantwoordelijkheid, vereist ook het vertrouwen in de kwaliteit en nauwkeurigheid van eigen werk, vereist ook een hoge mate van persoonlijke integriteit. Het is verre van mij om te beweren dat de vertegenwoordigers van vreemde volken die hier komen studeren in dit opzicht veel van ons te leren hebben. Wie veel contacten heeft gehad met mensen uit andere werelddelen weet dat wij, wat betreft de ethische aspecten van het werk, aan

velen van hen een voorbeeld kunnen nemen. Het is echter wél nodig dat elk instituut of cursus waarin wij aan buitenlanders voortgezet onderwijs bieden, deze ethos van het vak weerspiegelt. Elke medewerker tot aan het meest bescheiden personeelslid, dient hiervan te zijn doordrongen. Het zichtbaar najagen van eigen belangen, welke die ook zijn, door leiding of stafleden werkt het doel tegen dat met het internationale onderwijs wordt nagestreefd.

De samenwerking tussen I.O.-instellingen begint

Elk van de instituten heeft zijn eigen contacten, vooral op vakgebied zowel binnenlands, in de universitaire wereld en met overheidsdiensten en het bedrijfsleven, als buitenlands, met internationale organisatie en buitenlandse instellingen. Sommige hebben zelfs een geregeld werkverband met befaamde universiteiten elders. Al vroeg brak echter het inzicht baan dat de instellingen van internationaal onderwijs in Nederland, ook indien zij verschillende vakken beoefenen, gezamenlijke belangen hebben. Aan het einde van de vijftiger jaren kwamen er aarzelend een begin van gemeenschappelijke activiteiten tot stand. De toenmalige rector van het ISS, prof. de Vries, nam het initiatief voor studiebijeenkomsten voor stafleden over methoden van kennisoverdracht. Dit leidde er toe dat directie en stafleden van de verscheidene cursussen elkaar regelmatig gingen ontmoeten. Bij één van deze bijeenkomsten in het jaar 1967 was de toenmalige Directeur-Generaal Internationale Samenwerking de heer drs J. Meijer uitgenodigd om te spreken. Op de onnavolgbare wijze die wij van hem kennen, gaf hij een toekomstvisie op het internationale onderwijs. Velen ware verrast door zijn voorstel voor nieuw beleid. De IO-instituten zouden zich meer intensief moeten richten op het tot stand komen van instellingen in ontwikkelingslanden, die uiteindelijk hun taak zouden overnemen. Te zelfder tijd zouden instituten in Nederland moeten inkrimpen en wellicht uiteindelijk verdwijnen. Deze visie van de directeur-generaal kwam de eerste jaren hierna niet in het beleid van de staatssecretarissen, later ministers voor ontwikkelingssamenwerking tot uiting. Enkele IO-instellingen hadden reeds een werkzaam aandeel in het opzetten van zusterinstituten elders, dit was echter geen algemeen beleid maar kwam voort uit individuele contacten en mogelijkheden.

Het internationale onderwijs en de Nederlandse universiteiten begonnen zich in die jaren te bezinnen op hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de ontwikkelingssamenwerking en over de wijze waarop deze in de toekomst een organisatorische vorm zou kunnen krijgen. De toenmalige directeur van Nuffic, mr H.G. Quik, had in 1962 reeds het initiatief genomen om deze zaak door twee deskundige commissies te onderzoeken. Eén commissie onder voorzitterschap van prof. Schermerhorn had tot taak de toekomstige organisatievorm van het IO te bezien. Hier kwamen vragen naar voren over de samenwerking binnen de instituten en hun verhouding tot de universiteiten.

De tweede commissie onder voorzitterschap van prof. Koningsberger nam in ogenschouw hoe de eigen verantwoordelijkheid van de Nederlandse universiteiten voor de ontwikkelingssamenwerking vorm zou kunnen krijgen.

Het rapport Schermerhorn had niet direct een organisatorische neerslag. Het leidde er wel toe dat de directies van instellingen van internationaal onderwijs steeds nauwer gingen samenwerken. Het rapport Koningsberger leidde er uiteindelijk toe dat voor Nederlandse universiteiten de mogelijkheid werd geopend zelfstandig projecten in ontwikkelingslanden uit te voeren, de zgn. PU0-projecten.

Een nieuw regeringsbeleid

Rond het jaar 1975 formuleerde de regering een beleid voor het internationale onderwijs, dat elementen bevatte van de zienswijze van directeur-generaal Meijer. De ongenueanceerde wijze waarop dit nieuwe beleid door de minister werd gepresenteerd, leidde tot weerstand bij alle betrokkenen. Bovendien waren vele aspecten van het voorgestelde beleid niet goed uitvoerbaar, vooral de zogenaamde overplaatsing van de instellingen naar ontwikkelingslanden riep vragen op. Wanneer de IO-instellingen uit Nederland zouden verdwijnen, zou de vraag naar deze gespecialiseerde opleidingen in Nederland vanuit ontwikkelingslanden doorgaan. Indien daarvoor op de ontwikkelingshulpbegroting geen fondsen meer aanwezig zouden zijn, dan zou de ontvangst van buitenlandse stagiaires moeten worden vericht door andere overheidsdiensten. Deze zijn nu eenmaal niet uitgerust om grote aantallen individuele fellows te ontvangen. Bovendien leidt het volgen van een stage zonder voldoende onderwijs in de achtergrond en de ondergrond tot verspilling. Internationale organisaties zouden teleurgesteld zijn indien hun bursalen niet meer in Nederland zouden kunnen worden ontvangen. Ook de voor ons bedrijfsleven zo belangrijke contacten die door bursalen worden gelegd en die in vele gevallen tot belangrijke opdrachten hebben geleid, zouden verloren gaan. Indien het internationale onderwijs uit Nederland zou verdwijnen, dan zou het kort daarna weer opnieuw moeten worden opgebouwd. Het zou ook een anomalie zijn indien Nederland zijn capaciteit voor buitenlandse studenten terugbrengt terwijl andere landen van Europa als bijvoorbeeld Frankrijk, Duitsland en België deze juist verder versterken. Een positief aspect van het nieuwe voorgestelde beleid was de mogelijkheid voor IO-instellingen om systematisch projecten in ontwikkelingslanden uit te voeren. Er volgde een periode van intensief overleg tussen IO-instellingen en de regering. Het resultaat was dat budgetten van IO-instellingen in Nederland niet zouden worden ingekrompen, maar ook niet zouden worden uitgebreid. Dit zelfde gold voor de fondsen voor studiebeurzen. Wel zou er een nieuw programma IO-projecten komen. Daar het PU0-programma reeds voorzag in Nederlandse steun aan de opbouw van nationale instituten in de ontwikkelingslanden werd een nieuw IO-programma gedefinieerd als te zijn bedoeld voor de opbouw van internationale instituten aldaar.

Deze zouden dus een overeenkomstige taak krijgen als de IO-cursussen in Nederland. Dit is een zwak punt in dit programma. Zolang ons land bereid is studiebeurzen voor personen uit derde landen voor deelneming aan cursussen in ontwikkelingslanden te financieren, gaat alles redelijk. Zodra het project is afgelopen zal een ontwikkelingsland als regel niet meer over de fondsen beschikken om onderwijs voor personen uit andere ontwikkelingslanden te financieren en gaat het international karakter van het nieuwe instituut verloren. Waar de met Nederlandse steun opgerichte cursussen niet voldoende op organische wijze zijn ingebouwd in het universitaire bestel van het ontwikkelingsland is het gevaar groot dat het nieuw opgerichte instituut vanzelf wegwijnt zodra het op eigen benen moet staan.

De IO-samenwerking krijgt vorm

Het noodzakelijke overleg tussen IO en overheid werd geïnstitutionaliseerd en ook de Nederlandse universiteiten, voor zoverre zij PUO-projecten uitvoerden, werden erbij betrokken. Deze nieuwe overlegstructuur voorzag ook in nauwere samenwerking tussen de IO-instituten onderling. Voor de landbouwsector bestond zulk een samenwerkingsverband reeds dankzij het werk van ir Haak. Voor andere sectoren werden deze samenwerkingsverbanden opgericht. Het vooruitzicht van een inkrimping van de beschikbare middelen deed vrezen, dat wat het IO heeft opgebouwd zou kunnen worden aangetast en dat nog wel terwijl de vraag vanuit de ontwikkelingslanden naar onderwijs in Nederland bleef groeien.

Binnen het College van Directeuren van instellingen van Internationaal Onderwijs dat reeds sinds het begin van de zestiger jaren bestaat, groeide het inzicht dat een nauwere samenwerking tussen IO-instellingen een levensnoodzaak is. De modaliteiten van deze samenwerking werden neergelegd in een in 1982 verschenen beleidsnotitie Internationaal Onderwijs. Deze werd onder de aandacht gebracht van regering en parlement.

Om de beleidsaspecten van het internationale onderwijs te begrijpen, moeten wij het tweevoudige karakter ervan goed in het oog houden. Het is aan de ene kant ontwikkelingshulp, aan de andere kant is het onderwijs. Elke minister van ontwikkelingshulp wil een beleid volgen dat aangepast is aan de noden van de ontwikkelingslanden en aan de veranderde inzichten hoe aan deze noden moet worden tegemoet gekomen. Het belangrijkste instrument is hierbij de begroting. Des te meer dit budget voor langere tijd vastligt door de noodzaak om bepaalde instituties in stand te houden, des te minder ruimte is er voor de minister om nieuw beleid te voeren. Men kan zich voorstellen dat de minister van ontwikkelingshulp daarom budgetten voor instituten met daarbij behorende studiebeurzen liever niet op de begroting heeft. Eén van de mogelijkheden hiertoe is de overdracht naar een ander departement, namelijk het Ministerie van Onderwijs. Dit ministerie is uit de aard van haar taak minder op snelle veranderingen gericht. Te weinig wordt helaas door ontwik-

kelingshulp onderkend welk belangrijk instrument voor het bereiden en uitvoeren van nieuw beleid de minister van ontwikkelingshulp in handen heeft met deze IO-instituten. Indien ontwikkelingssamenwerking de diensten die het internationale onderwijs kan bieden elders zou moeten doen verrichten, zouden de kosten hiervan zeker niet gering zijn.

Het is het ideaal van nagenoeg elke minister van onderwijs in de wereld om het hele onderwijs dat in zijn land wordt gegeven onder zijn hoede te hebben. Dat geldt ook voor Nederland. Daar het Nederlandse ministerie van onderwijs thans reeds zeer zwaar belast is met de hervorming van ons tertiaire onderwijs en bovendien het ter beschikking zijnde budget wordt gekort met alle daaruit voortvloeiende conflicten, is het logisch dat Onderwijs aarzelt om het ruime en moeilijk te overziene veld dat het IO is erbij te nemen. Bij enkele Nederlandse universiteiten en hogescholen zijn er stemmen opgegaan om een deel van de IO-taken over te nemen. De praktijk leert dat deze stemmen het luidst zijn daar waar men de consequenties van zulk een overname onvoldoende doorziet. De grote verscheidenheid van taken die het IO vervult en de noodzaak om uiterst beweeglijk te reageren op nieuwe ontwikkelingen in het buitenland, pas moeilijk in de Nederlandse universitaire structuur. Deze is immers opgezet om taken te vervullen die nauwkeurig in de wet zijn omschreven en waar permanentie nodig is om de kwaliteit van onderwijs voor grote aantallen studenten te garanderen.

Meer dan ooit tevoren is een krachtig gezamenlijk beleid van de Nederlandse IO-instellingen noodzakelijk. In het verleden heeft de Nuffic reeds onschatbare diensten verricht ten dienste van het Internationale Onderwijs en veel gedaan voor de samenwerking tussen IO-instellingen onderling en tussen deze instellingen en de universiteiten. Nuffic moet echter de belangen van beide componenten, universiteiten en IO-instellingen, behartigen en kan daarom niet de IO-stem onvervalst laten doorklinken. Daarom zullen de gezamenlijke IO-instellingen binnenkort een aparte IO-raad instellen. In hoeverre de taak van dit lichaam alleen coördinerend zal blijven of ook een uitvoerende zal zijn, zal het verdere overleg tussen instituten en de overheid afhangen.

De verdiensten van ir Haak

Mijnheer de Voorzitter van het bestuur van het IAC en Directeur-Generaal Landelijke Gebieden en Kwaliteitszorg, collega's en autoriteiten uit de landbouwsector, ik heb u zoëven uw wenkbrauwen zien fronsen waar ik sprak over de Ministeries van Ontwikkelingshulp en Onderwijs. Wij weten allen dat Landbouw een eigen zelfstandige inbreng heeft en dat het landbouwonderwijs een specifieke taak is van uw ministerie. Uw bijdrage is voor ons heel belangrijk. Dat ik u in het voorafgaande niet heb genoemd, maar nu apart aandacht aan u besteed, komt doordat veel van wat de IO-instellingen nastreven, in de landbouwsector reeds is verwezenlijkt. U hebt uw

eigen Internationaal Agrarisch Centrum, dat uw Internationaal Onderwijs samen met landbouwprojecten en de pool van landbouwdeskundigen coördineert en initiatieven neemt. In vele opzichten kunnen wij aan u een voorbeeld nemen. De bijdrage van landbouw aan de samenwerking tussen IO-instellingen zoals ik die zoëven heb beschreven, is dan ook het belangrijk geweest. Wij verwachten dat landbouw zal voortgaan een aandeel te nemen in de nieuwe samenwerking en een belangrijke component van de IO-raad zal vormen. Een in zelfgenoegzaamheid terzijde staan van de landbouwsector zou noch in uw noch in het algemene belang zijn.

Wij zijn hier dus bijeengekomen rond de figuur van ir Haak, aan wiens initiatieven het internationale onderwijs zoveel te danken heeft. De titel van dit symposium 'Haken en Ogen' stelde mij in het begin voor een raadsel. Wat was er bedoeld? De ouderen onder ons herkennen het in sommige delen van ons land in gebruik zijnde aftelrijmpje voor de jeugd: haken en ogen, tikke, takke, togen. Zou dit slaan op het feit dat de prominenten van het Nederlands Internationale Onderwijs de laatste jaren één voor één afgeteld zijn of nog uitgeteld worden om door een nieuwe generatie te worden opgevolgd? Zou de titel soms slaan op vele haken en ogen waar elke samenwerking tussen mensen mee gepaard gaat en zeker als daar vertegenwoordigers van andere culturen bij betrokken zijn? Ik geloof het niet, zulke haken en ogen hebben zich bij het IAC beslist niet in meerdere mate voorgedaan dan bij andere IO-sectoren. Ik geloof dat de oplossing van ons raadsel is dat de titel een beetje fout is. Er is geen sprake van haken, er is slechts één haak, een hele grote haak, misschien het best vergelijkbaar met de trekhaak van een sleepboot. Er zijn echter wel vele ogen. Elke cursusactiviteit en project van het IAC was met een lus of oog aan de haak Haak verbonden en werd door deze krachtig in de goede richting getrokken. Moge het IAC op hetzelfde spoor verder gaan wanneer de grote Haak niet meer dagelijks ter beschikking is.

Dames en heren,

Samenvattend wil ik nog eens nagaan wat de belangrijkste prestatie van ir Haak is geweest:

Vele landbouwers uit de hele wereld zijn dankzij hem opgeleid.

Projecten zijn dankzij hem tot een goed einde gebracht.

Het is nauwelijks te schatten hoeveel mensen dankzij de effecten van zijn werk ontkomen zijn aan de honger en voor hoevelen de kwaliteit van het bestaan is verbeterd. Het is helaas in onze wereld zo, dat wanneer iemand een kwart van het aantal mensen dat Haak heeft gered, zou hebben gedood, de grote staats- of krijgsman een standbeeld zou hebben gekregen. Voor ir Haak zal er ook een monument zijn, in de harten van ons allen en van de velen waarvan het bestaan door zijn werk is verbeterd.

HOE KUNNEN WE CREATIEF INSPELEN OP VERSCHILLEN IN CULTUUR EN ERVARING, OFWEL: PROBLEMEN IN HET WERKEN MET MULTICULTURELE GROEPEN

Drs F.R. Oomkes, Wageningen

In het onderwijs aan internationale, multiculturele groepen onderscheid ik vier groepen problemen:

- I - problemen die te maken hebben met het feit dat de deelnemers van ver weg komen;
- II - interculturele communicatieproblemen, tussen de deelnemers onderling en tussen de docenten en de groep deelnemers;
- III - problemen met de culturele bepaaldheid van de Westerse leerstof;
- IV - problemen met de culturele bepaaldheid van de onderwijsmethoden.

I. De deelnemers komen van ver

Het lijkt wat overbodig om op te maken, dat de deelnemers van ver komen. Dat gegeven heeft echter een aantal consequenties, die het didactisch werk met multiculturele groepen sterk beïnvloedt, misschien wel meer dan men zich doorgaans realiseert.

Laten wij eens kijken naar een multiculturele groep aan het begin van hun cursus: hier, of op het ITC in Enschede of de Technische Universiteit in Berlijn, of waar dan ook. Ik heb ongeveer vijftieng van die cursussen gegeven, en een aantal overeenkomsten is mij opgevallen.

Om te beginnen zijn de deelnemers *m o e, g e s p a n n e n e n w a t o n z e k e r*. Geen wonder. Zij zijn doorgaans pas de vorige dag aangekomen, en zij hebben nog last van 'jet-lag'. Enkelen komen tijdens de eerste cursusdag binnenvallen, een paar komen helemaal niet opdagen. Zij hebben op hun werk en in hun gezin wekenlang van alles moeten regelen om weg te kunnen. Een aantal heeft tot het laatst toe in spanning gezeten over hun beurs, hun visum, hun tickets of andere vitale papieren.

Voor de meesten is zo'n langdurige cursus in het buitenland iets heel bijzonders. Dat zou het voor ons ook zijn. Zij konden zich amper een voorstelling vormen van wat hen te wachten staat: noch van Nederland, noch van de cursus, noch van hun eigen aanpassing aan die situatie. Zij worden er ook niet gericht op voorbereid, tenzij zij zelf contact leggen met anderen in hun omgeving, die naar dezelfde cursus zijn geweest. Vaak zijn dergelijke mensen in hun omgeving niet aanwezig.

Wat de *c u r s u s* inhoudt, is vrij o n d u i d e l i j k. In alle voorlichtende folders voor aanstaande deelnemers, die ik heb gele-

zen, wordt in zeer algemene termen een beeld en de inhoud van de cursus gegeven. Een gedetailleerde beschrijving van het eventuele examen en de gehanteerde onderwijsmethoden ontbreekt. Als studiewijzer voldoen die folders niet. Het zou overigens erg moeilijk zijn om een werkelijk goede studiewijzer te schrijven voor een qua opleiding, ervaring en cultuur zo gemêleerde doelgroep. Uit de opgaveformulieren van de deelnemers blijkt dan ook dat hun leerdoelen al even vaag zijn als die in de folders. Soms zijn zij een getrouwe kopie daarvan. Bij velen in het internationale onderwijs bestaat de indruk dat mensen naar een cursus gestuurd worden op grond van persoonlijke connecties, bij wijze van beloning of om organisatiepolitieke redenen; veel minder vaak omdat duidelijk is dat de cursus precies voldoet aan de behoeften van de uitzendende organisatie en goed aansluit bij het kennisniveau en de leerbehoeften van de aanstaande deelnemer. Dat wil niet zeggen dat de cursussen op zich niet goed zouden zijn, maar wél dat de afstemming tussen cursus en cursisten vaak niet klopt. Behalve ondergekwalficeerde deelnemers heb ik ook regelmatig zwaar overgekwalficeerde deelnemers meegemaakt. Dat is niet best voor de studiemotivatie, die bij vele deelnemers tóch al gemengd is met toeristische en andere motieven.

Mijn indruk is dan ook dat de deelnemers bij het begin van de cursus in de verste verte niet 'bij de les' zijn. Zij zijn moe, onzeker, ten dele met hun gedachten nog thuis, ten dele bij andere zaken. Hun Engels blijkt bijvoorbeeld niet toereikend, zij zoeken aansluiting en houvast bij landgenoten, zij willen inkopen doen, de stad verkennen, zij willen weten wat de toeristische en uitgaansmogelijkheden zijn en zij zitten met aanpassingsmoeilijkheden aan hun behuizing en het eten. Alles is anders, en zij hebben tijd nodig om te wennen.

Bij de tot dusver genoemde problemen is een aantal oplossingen denkbaar, waarvan sommige ook gehanteerd worden, o.a. door het IAC. Met de v e r m o e i d h e i d en de lichte desoriëntatie van de deelnemers kan rekening gehouden worden door de eerste dag een zeer licht programma te geven, waarin men hen de omgeving laat zien, wegwijs maakt in de stad (winkels, banken, bioscopen, postkantoor) en in de eigen onderwijsinstelling. Zo'n dag kan besloten worden met een feestelijke maaltijd, zoals een lopend buffet of een barbecue, die de deelnemers opnieuw de kans geeft met elkaar en hun docenten in persoonlijk contact te komen.

Het is moeilijker om iets te doen aan de v o o r b e r e i d i n g van de deelnemers. Een echter studiewijzer zou al veel helpen, vooral als hij van te voren bij potentiële deelnemers in ontwikkelingslanden getest wordt op begrijpelijkheid en duidelijkheid. Eventueel kan deze vergezeld gaan van de persoonlijke indrukken van enkele ex-deelnemers over de cursus. Misschien is het mogelijk om per land namen en adressen van ex-cursisten beschikbaar te stellen en potentiële deelnemers aan te moedigen om met hen contact op te nemen.

Dan is het van belang om zeer duidelijk te zijn over de vereiste kennis van het Engels (of welke andere voertaal die wordt gebruikt) en de feitelijke taalbeheersing te laten nagaan in het land van herkomst. Bij langere cursussen kunnen talenpraktica nodig zijn voor deelnemers die ondanks alles toch door de mazen van het net geslipt zijn. Goede interculturele communicatie is niet gewaarborgd met het hebben van één gemeenschappelijke taal, maar zonder dat is het onbegonnen werk.

Om een goede afstemming te krijgen op de leerbehoeften van de deelnemers, gaan de internationale onderwijsinstellingen doorgaans af op hun ervaringen in vorige soortgelijke cursussen. Op zich niet gek. Die afstelling kan nog verder worden verbeterd als men de a.s. deelnemers om zeer concrete leerwensen vraagt (desnoods via de Delphi-methode). Een tweede oplossing is een halfgestructureerd cursusprogramma, dat ruimte laat voor specifieke en onvoorziene leerbehoeften van deelnemers.

Een ander probleem dat te maken heeft met het gegeven dat de deelnemer van ver komt, is in de literatuur aangeduid met 'c u l - t u u r s c h o k'. Begrip daarvan is van belang bij het begeleiden van multiculturele cursussen. OBERG, de 'ontdekker' van cultuurschok, beschrijft het als een beroepsziekte van mensen die plotseling van de ene naar de andere cultuur worden overgeplaatst, en alle vertrouwde aanknopingspunten verliezen. Om een idee te geven: de nieuw aangekomen weet niet precies hoe hij mensen moet begroeten, bedanken, of hij fooien moet geven en hoeveel, wanneer hij uitnodigingen moet aannemen en wanneer ze slechts uit beleefdheid gedaan worden, welke opmerkingen hij serieus moet nemen, en hoe openhartig of hoe taktvol hij moet zijn. Hij spreekt de taal niet goed, weet nergens de weg, moet wennen aan andere betaalmiddelen en prijzen, is onbekend met het openbare vervoer, weet niet hoe hij gebruik moet maken van banken, garages en medische instanties, en raakt verstrikt in de voor hem vaak onbegrijpelijke papierwinkel die de nieuwe situatie meebrengt. Als hij handelt naar eigen inzicht maakt hij aan de lopende band fouten, vooral in het sociale verkeer, maar niemand zal hem uitleggen wát hij nu niet goed doet. Vaak zijn het moeilijk benoembare dingen, subtiliteiten die te maken hebben met het verschil in waarden- en normen, of verschillen in non-verbaal gedrag.

Ook de overgang naar een ander klimaat kan een opgave zijn. Vaak brengt dit een ander levenstempo en een andere dagindeling mee. Het vreemde voedsel zorgt voor ingewandsstoornissen. De woonomstandigheden verschillen, evenals het verkeer, de nieuwsvoorziening en de ontspanningsmogelijkheden. Daar komt bij dat hij niet kan terugvallen op zijn netwerk van familie, vrienden en collega's. Hun daadwerkelijke en morele steun valt weg, en in het begin is er niemand die hun functie overneemt.

Door dit alles kan de nieuweling zich onzeker en geïrriteerd gaan

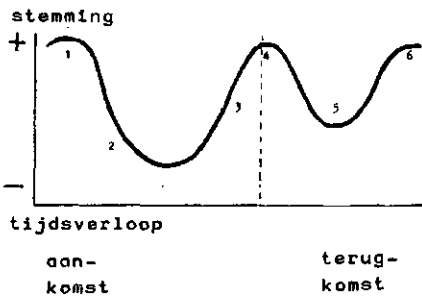
voelen. Bovendien heeft hij te maken met v e r l i e s a a n p r e s t i g e, sociaal en professioneel, zeker als hij een geacht man is in eigen land en niet meer dan een student, soms zelfs met studiemoeilijkheden, in het gastland. Dat is zeer moeilijk te verteren! Voor docenten is het belangrijk zich dat goed te realiseren.

Cultuurschok heeft duidelijk herkenbare symptomen. Wie er hevig aan lijdt verafschuwt de nieuwe cultuur, het voedsel en de mensen. Sommigen worden daarbij ook nog letterlijk ziek van heimwee. De enige remedie is dan een snelle terugkeer naar de eigen cultuur.

Cultuurschok verloopt volgens een voorspelbaar patroon, aangeduid als de 'W-curve'. Zes fasen worden onderscheiden:

Fase 1 is de o p g e t o g e n h e i d, een incubatieperiode van enkele weken tot enkele maanden, waarin al het nieuwe nog stimulerend werkt.

DE 'W-CURVE' VAN CULTUURSCHOK



Fase 2: f r u s t r a t i e e n w o e d e, omdat men aanhoudend tegen kleinere en grotere problemen blijft oplopen. De woede uit zich in gekanker op het gastland, samen met lotgenoten, waarbij alle frustraties worden omgezet in negatieve stereotypieën betreffende het gastland en haar inwoners. Dit is een kritieke fase. Wie er in blijft steken, gaat zich telkens onaangepaster gedragen en leert de nieuwe cultuur nooit kennen en begrijpen.

In fase 3: o p l e v e n e n d o o r z e t t e n krijgt de bezoeker enige greep op de taal, de cultuur en zijn omgeving. Hij kan weer lachen om de gebeurtenissen, en zelfs om zichzelf. De echte doorbraak komt wanneer hij vrienden maakt onder de bevolking, zodat effectief leren over omgangsvormen, gebruiken en waarden mogelijk wordt.

De 4de fase: i n l e v e n e n w a a r d e r e n is de periode van herstel, waarin de bezoeker de cultuur van het gastland gaat aanvaarden en selectief overnemen. Wie in deze fase terugkeert of met verlof gaat, zal zijn nieuwe vaderland en de mensen missen.

De 5e en 6e fase: w e n n e n a a n t h u i s, worden samen de 'terugkomstcrisis' genoemd, een soms wat moeizame omschakeling

naar de eigen cultuur, moeizaam vooral omdat men dat niet verwacht. Wie zich het beste aan de nieuwe cultuur wist aan te passen, maakt vaak de diepste terugkomstcrisis door.

De gevolgen van zo'n 'culturele hersenschudding' kunnen kostbaar zijn. De mislukte uitzending van een deskundige kost zijn organisatie ongeveer drie keer zijn jaarsalaris. De schattingen over het percentage voortijdige repatriëringen zijn hoog. In het zakenleven variëren ze van 40-65% van de uitgezonden, bij ontwikkelingswerkers liggen ze rond de 30%. Van de Nederlandse emigranten keert één op de drie terug, bijna de helft daarvan als gevolg van een mislukte aanpassing aan de andere cultuur.... Onbekend is, hoeveel deelnemers aan internationale cursussen voortijdig terugkeren. Wel komt ziekte nog al eens voor tijdens de langere cursussen, en ik weet van een aantal deelnemers die psychiatrische hulp nodig hadden. Ook de maatschappelijk werkster van het ITC herkent duidelijk gevallen van cultuurschok bij de deelnemers. Meestal is moeilijk uit te maken of de deelnemers als student te zwaar belast werden, aan cultuurschok leden, of beide.

Tegen cultuurschok bestaat geen simpel medicijn. Interculturele communicatietraining voor het vertrek uit het thuisland helpt, gekoppeld aan grondige kennis van de taal, de non-verbale communicatie, normen en waarden en praktische zaken van het gastland, vooral als in het gastland een goede persoonlijke opvang geboden wordt. Zeker van belang is dat de cursusdeelnemers informatie krijgen over het typische verloop van cultuurschok, en geholpen worden uit de tweede fase te klimmen. Van belang daarbij is dat men voorkomt dat ze zich samen met landgenoten isoleren en aanmoedigt vriendschap te sluiten met andere deelnemers en inwoners uit het gastland. De ontvangende onderwijsinstelling kan daarvoor soms de voorwaarden scheppen.

II. Interculturele communicatieproblemen

Een tweede zorg bij het werken met internationale groepen zijn de culturele communicatieproblemen tussen de deelnemers onderling en tussen de docenten en de deelnemersgroep.

Interculturele communicatie is een sterk opkomend vakgebied; hier nog in de kinderschoenen, maar in Amerika een afstudeervak aan de meeste grote universiteiten. Er zijn goede leerboeken over geschreven, er is een onderzoekstraditie en een beroepsvereniging (SIETAR). Er zijn talrijke instituten, die niets anders doen dan leraren, maatschappelijk werkers, therapeuten, politiemensen, diplomaten, militairen, zakenmensen en ontwikkelingswerkers opleiden in interculturele communicatie. Naarmate ook Nederland meer een multiculturele samenleving wordt, zal dit vak hier belangrijker worden. Aan de LH, waar zovelen voor werk in andere culturen opgeleid worden, zou het zeker niet mistaan.

Communicatie tussen mensen gaat al snel mis, laat staan interculturele communicatie, vooral tussen mensen die zich niet realiseren hoezeer ze aan hun cultuur gebonden zijn en hoe etnocentrisch ze dan, ongewild en onbewust, optreden. Cultureel relativisme is eigenlijk alleen te verwerven door langdurige en grondige onderdompeling in een andere cultuur.

Interculturele communicatie is verschikkelijk ingewikkeld. Alleen al elkaar v e r s t a a n in een multiculturele groep valt niet mee. Alle aanwezigen spreken min of meer Engels, maar met de meest uiteenlopende accenten, waarvan dat van de Nederlandse docent, die nog wel één van de ergste is. Ikzelf heb steeds weer een dag nodig om te wennen aan het staccato Engels van Indiërs. Zelfs al zouden we alleen hetzelfde Engels spreken, dan nog zouden er tal van misverstanden zijn: 'b e t e k e n i s s e n z i t t e n n i e t i n w o o r d e n , m a a r i n m e n s e n'. En tal van betekenissen zijn niet of niet goed vertaalbaar in het Engels. Neem de Japanse aanspreekvormen, die weergeven hoe vertrouwd hij met iemand is, welke relatieve status hij heeft, hoe formeel de situatie is, hoe de leeftijden en de geslachten van de partijen liggen, en uit welke streek en beroepsgroep beiden stammen. Dat levert tientallen alternatieven voor 'je' en 'ik' op, terwijl het Engels alleen 'you' en 'I' kent. Zou het Engels die vormen wel kennen, dan nog zou ik ze niet kunnen begrijpen, omdat de sociale werkelijkheid voor een Japanner en voor mij niet is aan te voelen.

De n o n v e r b a l e c o m m u n i c a t i e , die het belangrijkste deel van onze communicatie vormt en naar schatting 70% van de informatie bedraagt, is sterk verschillend per cultuur. Stemklank, mimiek, gebaren, lichaamshouding, interpersoonlijke afstand, aanrakingsgedrag, tijds- en ruimtegebruik zijn essentieel voor de communicatie, maar moeilijk om correct te verstaan door mensen uit andere culturen. Ook gedrags- en rolpatronen zijn essentieel voor interculturele communicatie: het zijn systemen van binnen een cultuur gedeelde verwachtingen omtrent gewenst gedrag in een bepaalde situatie. Onder dit alles, als dragers van de cultuur bevinden zich per cultuur verschillende waardensystemen. Al deze verschillen kunnen even zovele belemmeringen zijn voor geslaagde communicatie.

R e k e n i n g h o u d e n m e t i n t e r c u l t u r e l e c o m m u n i c a t i e p r o b l e m e n is nog het meest ingewikkelde van het werken met multiculturele groepen. Een eerste voorwaarde voor de begeleider is, dat hij afstand kan nemen van eigen normen, waarden en communicatiegewoonten, zodat aandacht voor en inleving in anderen mogelijk wordt. Kennis van de culturen van de aanwezigen, liefst ervaringskennis, is een tweede voorwaarde. Neem mensen serieus, wees vriendelijk en wees zeer ontvankelijk voor signalen van verwardheid en ongenoegen. Probeer er van te blijven uitgaan, dat de ander niet gek is.

P r o g r a m m a t i s c h gezien verdient het aanbeveling om na het lichte programma van de eerste dag een twee- of driedaagse training in interculturele samenwerking in de cursus in te lassen, zoals al gedaan wordt o.a. in Berlijn, op het ITC en het IAC. Zo'n training start met groepsactiviteiten, die aantrekkelijk zijn, weinig bedreigend en die de teamspirit bevorderen. Daarna volgen oefeningen en spelsituaties, waarin men de deelnemers eraan went om commentaar te geven op elkaars gedrag of om verduidelijking te vragen. De training culmineert in oefensituaties, die specifiek gericht zijn op het zichtbaar en bespreekbaar maken van cultuurverschillen, waarbij bij voorkeur gewerkt wordt in subgroepen die cultureel sterk heterogeen zijn. Al naar gelang de leerstijl van de aanwezigen kan meer of minder theorie over interculturele communicatie aangeboden worden. Tevens kan in de training specifieke aandacht gegeven worden aan sociale vaardigheden, die later in de cursus vereist zijn, zoals teamwork, het functioneren in of leiden van meningsvormende groepsdiscussies, interviewen, enz. Essentieel bij al deze vaardigheden is, dat de trainer niet zijn eigen cultureel gekleurde voorkeuren voor bepaalde vormen van interpersoonlijk gedrag doordrukt, maar dat gezocht wordt naar gedrag dat in deze multiculturele groep als een soort grootste gemene deler voor alle deelnemers aanvaardbaar is. Als de groep voorgesteld wordt als een stad met een wirwar van stegen, die de aanwezige culturen weergeven, is de training geslaagd als een marktplein gevonden is, dat voor alle inwoners toegankelijk is.

III. De culturele bepaaldheid van de Westerse leerstof

Tien, vijftien jaar geleden zag nog niemand hierin een probleem, waarom zouden we onze inzichten niet delen met mensen uit ontwikkelingslanden? Alleen al het feit dat zij hier curussen komen volgen, illustreert toch dat wij op een aantal gebieden een kennisvoorsprong hebben?

Langzamerhand begint echter het inzicht door te dringen, dat onze meerkennis en onze technologische oplossingen vaak ófwel irrelevant zijn voor een aantal problemen in de derde wereld, ófwel een ontwikkeling zouden teweeg brengen naar Westers model, compleet met de ongewenste gevolgen voor het milieu, de grondstoffen en de gezondheid, die we zijn gaan onderkennen. Naar bruikbare, kleinschalige technologie, gaat nu een sterke belangstelling uit, maar het heeft een hele omschakeling van ons gevraagd om dat te gaan inzien.

Tot zover de *p r a k t i s c h e* bruikbaarheid of onbruikbaarheid van onze leerstof. Over de *c u l t u r e l e* bepaaldheid is echter nog minder bekend. Ik zal me dan ook beperken tot vakken waarmee ik enigszins vertrouwd ben. Als ik groepsdynamica zou willen doceren aan een internationale groep, zou ik me op glad ijs begeven. Niet alleen baseer ik me dan op uitsluitend Westers onderzoek,

en loop ik de kans van wetmatigheden uit te gaan die alleen gelden voor groepen in het westen; ook zou ik tot waardegebonden uitspraken komen die een Japanner, vanuit zijn totaal andere groepsbeleving, onzinnig zouden lijken. Zo ook gaat onze organisatie niet op in Japan, omdat uitgegaan wordt van veronderstellingen over arbeidsmotivatie en arbeidsverhoudingen, die westerers zijn. Ook de toelaatbaarheid van het gebruik van kennis is cultuurgebonden, zoals al blijkt in ons eigen land waar een godsdienstige subcultuur bepaalde vormen van medisch ingrijpen verbiedt.

Met deze inzichten wordt al rekening gehouden aan de instellingen van internationaal onderwijs, die ik ken; naar ik meen vooral met het punt van de praktische bruikbaarheid van westerse kennis. Oplossingen zijn: het bespreken van cases die door de deelnemers uit hun eigen beroepsveld worden ingebracht, en het stimuleren van onderlinge informatie-uitwisseling tussen deelnemers die uit gebieden komen met vergelijkbare problemen en gelijke klimatologische en levensomstandigheden. Er is overigens dan minder reden om cursussen met een dergelijke aanpak in het Westen te geven. Meer en meer vinden deze plaats in de Derde Wereld, al dan niet met start-hulp van Westerse deskundigen.

Bij kennis waarvan we aannemen dat ze een universele geldigheid en bruikbaarheid bezit, en waarin het westen een voorsprong heeft opgebouwd, kunnen we ons wellicht meer gaan afvragen hoe toelaatbaar en zinnig die kennis in andere culturen gevonden wordt. Zo is er een anecdote over een Amerikaan, die in een omhoog suizende lift met trots tegen een Aziaat zegt dat dit nu een supersnelle lift is, zojuist geïnstalleerd. 'Deze lift', zegt hij, 'is wel 10 seconden eerder boven dan de vorige!' 'Oh ja?', zegt de Aziaat met hoffelijke belangstelling, 'en als u dan boven bent, wat gaat u dan met die tijd doen?'.

Ik meen dat totaal waardevrije, dus cultuurvrije kennis niet bestaat. Docenten die het daarmee eens zijn, zouden dus hun eigen waardensysteem en dat van hun deelnemers goed moeten kennen, of het tenminste willen leren kennen. Groepsdiscussies, en überhaupt intensief persoonlijk contact, zouden het multicultureel onderwijs in dit opzicht kunnen verbeteren.

IV. De culturele bepaaldheid van de onderwijsmethoden

We staan er maar zelden bij stil, hoezeer we geleerd hebben om op een bepaalde manier te leren. De meesten van u zijn opgegroeid in een tijd, waarin frontaal onderwijs gegeven werd. Als de meester, de leraar, of de prof. doceerde, luisterde je en schreef je dat op. Vervolgens leerde je dat uit het hoofd, en dan bezat je kennis. De onderwijsrevolutie van de laatste twintig jaar leverde andere, eveneens haast dogmatisch toegepaste inzichten op als: leren door doen, leren door zelfontdekking, leren in projectvorm,

leren in discussiegroepen. En de oudste leervorm, waarmee we allemaal als klein kind zeer veel en zeer snel geleerd hebben: leren door imitatie, komt in het rijtje van pedagogisch goedgekeurde methoden eigenlijk nauwelijks voor.

Wonderlijk is dat. Onderwijskundigen en leerpsychologen doen veel onderzoek over de effectiviteit van bepaalde onderwijsmethoden voor bepaalde stof, maar ze zijn in hun onderzoek misschien te zeer cultureel bepaald, om aandacht te geven aan de mogelijkheid dat gewenning aan een bepaalde manier van leren een belangrijke factor kan zijn. We realiseren ons wél, dat er in individuele verschillen in leerstijl zijn: sommige mensen nemen beter leerstof op die ze zien, terwijl anderen meer auditief ingesteld zijn. KOLB ontdekte dat er vier leerstijlen zijn: afstandelijke observatie, abstract denken, actief mogelijkheden uitproberen en onmiddellijke ervaring, die in theorie samen een perfecte en complete leercyclus vormen, maar die stuk voor stuk bij bepaalde mensen de voorkeur hebben. Zij blijken in hoge mate te correleren met de beroepsgroep waartoe iemand behoort. Zo zal een wiskundige grote nadruk leggen op abstract denken en redeneren, en zal een kunstenaar meer de onmiddellijke ervaring benadrukken. Managers zullen bij voorkeur hun ideeën actief willen toepassen, terwijl biologen het observeren voorop stellen.

Als nu gewenning aan een leerstijl van belang is, en als nu mensen ook nog verschillen in de voor hen meest geschikte leerstijl, waarom zouden we dan geen rekening houden met de mogelijkheid, dat men in andere culturen op een andere manier even effectief leert? Ik herinner me nog hoe verbijsterend ik was dat twee Aziaten in een interculturele communicatietraining, waarin op alle mogelijke manieren geoefend werd, alleen maar zaten te schrijven. Ze zeiden dat ze er dan meer van leerden. En die jonge Maleisiër, die in tal van groepsdiscussies niets zei, maar aandachtig luisterde, verontrustte me zozeer dat ik hem bezorgd vroeg of er iets mis was. Hij vertelde me dat hij het niet gepast vond te spreken met zoveel oudere en wijzere mensen in de groep, maar dat hij het zeer naar zijn zin had en er erg veel van leerde.

Zo heb ik lang geleden deelgenomen aan een internationale groepstraining, waarin de trainer, ondanks gemor van de deelnemers, strak en stijf de opstelling van de sensitivity-trainer volhield: alles moest uit de groep komen en hij vertikte het principeel om de docent uit te hangen. Totdat de groep het niet meer pikte en hem buiten de deur zette.... In de communicatietrainingen op het IAC is ook telkens weer gebleken, dat de Duitstalige groepen aanmerkelijk meer gesteld waren op langdurige uitleg van theorie en een strakke hand van de trainer, dan de Engelstalige groepen, waarin meer geoefend werd.

De gevolgtrekkingen uit deze ervaringen liggen voor de hand. Wie werkt met multiculturele groepen moet zijn eigen, vaak diep ingeroeste voorkeur voor een bepaalde stijl van onderwijzen aan de kant zetten. In de eerste plaats omdat die stijl slechts voor een paar deelnemers effectief is, in de tweede plaats omdat deze in een aantal culturen te weinig gebruikelijk is om zonder meer aanvaard te worden. De beste oplossing is waarschijnlijk om te starten met een breed spectrum van onderwijsmethoden: mondelinge instructie, zelfstudie, groepsdiscussies, zelfontdekkingsmethoden, praktische oefening, case-studies, in onderlinge afwisseling. Totdat duidelijk is met wel deel van het spectrum deze specifieke multiculturele groep, met deze individuen, het best uit de voeten kan en het meeste leert.

HOE KUNNEN WE DE DOELMATIGHEID VAN HET ONDERWIJS BEVORDEREN?

Dr L.M.H.J. van Geffen, Nijmegen, Delft

Het afscheid van de heer Haak vindt plaats in een tijd die op zijn zachtst gezegd als roerig gekarakteriseerd kan worden.

- Universitair onderwijs is bezig met een fundamentele heroriëntatie.
- De I.O. instellingen en de Minister voor Ontwikkelingssamenwerking zijn naarstig op zoek naar beleidsuitgangspunten.
- De deelnemers aan het Internationaal Onderwijs laten merken dat zij kwaliteit verwachten.

Ik wil niet stellen dat het afscheid van de heer Haak de afsluiting van een tijdperk inhoudt. Ik ben er echter wel van overtuigd, dat we op het ogenblik in een overgangperiode zitten.

Het internationaal onderwijs wordt gedragen door geëngageerde vakmensen. Hiermee bedoel ik dat ze hun eigen vakdiscipline beheersen en gevoel hebben voor de medemens in de derde wereld. Ze zijn echter evenmin geschoold in het geven van onderwijs als hun collega's op de universiteiten. Ze hebben zich de kunst van het onderwijzen al doende eigen gemaakt. Een groot aantal heeft het misschien door gebrek aan talent niet kunnen bolwerken. Ik weet in elk geval uit mijn eigen instituut, het Research Instituut voor Bedrijfswetenschappen (RVB), dat nieuwe medewerkers op dezelfde wijze leren les te geven als je vroeger leerde zwemmen: doordat je in het water, respectievelijk voor de klas gegooid wordt.

Van de andere kant wordt de laatste 15 jaar intensief gezocht naar de wetmatigheden, die een effectief onderwijsproces karakteriseren. Door middel van wetenschappelijk onderzoek heeft men de basis gelegd van een nieuwe kunde die de pretentie heeft cumulatief en overdraagbaar te zijn: Ik denk hierbij aan de onderwijskunde als een nieuwe universitaire discipline.

De resultaten van deze ontwikkeling worden zichtbaar:

Op de basisschool zien we een schoolbegeleidingsdienst, op de universiteiten de centra voor onderzoek en begeleiding van het onderwijs, kortom voor alle vormen van onderwijs behalve het internationale kennen we wat met een mooi Haags woord aangeduid wordt als de onderwijsverzorgingsstructuur. Het gekke alleen is dat de aanvaarding van deze nieuwe kunde bij praktijkmensen nog beperkt is.

Ik wil deze ochtend nader ingaan op de wederzijdse afstemming tussen deze kunst van het onderwijzen en de nieuwe wetenschap van de onderwijskunde. Ik zal nu verder afvragen wat voor gevolgen dit heeft voor de opzet en vormgeving van het internationale onderwijs.

Recente ideeën

Laat ik beginnen met het schetsen van enkele recente ideeën uit de onderwijskunde, die me erg aanspreken.

De kernvraag van de onderwijskunde is simpel: wat maakt onderwijs relevant, doeltreffend en boeiend of motiverend voor de deelnemers?

Onderwijs is relevant als het curriculum de behoeften in de toekomst dekt. Wanneer we dit op het internationale onderwijs toepassen, wordt al snel duidelijk waarom de relevantie een probleem is. Wat zijn de werkelijke behoeften waarmee een bepaald ontwikkelingsland als Sri Lanka of Tanzania de komende jaren geconfronteerd wordt?

Wat zijn de 'gaps' die overbrugd moeten worden door mensen, die de concrete problemen kunnen overzien vanuit een wat bredere theoretisch kader, die de vaardigheid hebben inderdaad wat aan deze problemen te doen en die tenslotte ook de instelling hebben zich in te zetten voor deze maatschappelijk relevante problemen. Is onze pretentie terecht dat wij hier in Nederland het beste kunnen zien wat zij nodig hebben? Welke vertegenwoordiger van een derde wereldland kan de werkelijke behoeften overzien en onder woorden brengen? In hoeverre komt de behoefte van het ene land overeen met de behoefte in een ander land?

Het probleem is levensgroot, al speelt het bij de exacte richtingen minder dan bij de maatschappijwetenschappen. Gelukkig tillen de meeste programma commissies of cursusleiders niet al te zeer aan deze problemen, want anders zouden we weinig nieuwe curricula zien. Er is trouwens een uitweg. Het komt erop neer dat je zorgvuldig de reacties van de deelnemers registreert en de cursus bijstuurt in de door hen gesuggereerde richting. Het betekent dat je in de trits: behoefte analyse - curriculum ontwikkeling - adaptatie van de bestaande programma's, extra aandacht schenkt aan de laatste twee componenten. We lopen echter wel het risico dat we elkaar grandioos voor de gek houden:

- de deelnemers doen hun best de Westerse benaderingen en waarden te incorporeren.
- de cursusstaf prijst zich gelukkig met de waarneming, dat de cursus biedt wat de deelnemers wensen.
- in hun waardering voor onze inspanningen en fellowships vervreemden de deelnemers zich van hun thuissituatie.

De onderwijskunde biedt uitstekende richtlijnen voor het evalueren van cursussen en voor het ontwikkelen van een curriculum zodra de behoeften bekend zijn. De achillespees van het Internationale Onderwijs is mijns inziens niet de opzet van de cursus, maar het peilen van de werkelijke behoeften.

Dit risico is minder groot, als we de ervaring die we opdoen tijdens de projecten terugkoppelen naar de opzet van de cursussen.

De doeltreffendheid

Ik ga nu over naar het volgende punt, de doeltreffendheid. Het beoordelen van de doeltreffendheid van het onderwijs heeft in de theorie de grootste aandacht gekregen. Ik zal me beperken tot wat ik zie als belangrijkste bijdragen.

Het theoretische werk van de Zwitser Jan Piaget over wat hij noemt Epistemologie, ofwel de procesmatige ontwikkeling van kennis van de

omgeving, heeft zijn neerslag gevonden in didactische methoden die speciaal bij volwassenonderwijs effectief zijn. Ik denk hierbij aan 'Experiential learning' waarbij in het onderwijsgebeuren de volgende cyclus centraal staat:

- opdoen van concrete ervaringen
- reflecteren op deze ervaringen
- relateren van de concrete ervaringen aan een meer abstract begrip-kader of aan een onderliggende theorie
- het aldus opgedaan inzicht toepassen in nieuwe situaties.

Deze cyclus is mijns inziens zowel toepasbaar op 'management training', zoals de 'case' methode illustreert, als op bijvoorbeeld het onderricht in de landbouwwetenschappen.

De benadering doorbreekt het primaat van de academische theorie en ze doet recht aan de ervaringen en inzichten die de deelnemers aan het internationale onderwijs thuis hebben opgedaan.

Als tweede punt zou ik willen noemen de 'contingency'-benadering van leerprocessen. Ik bedoel hiermee dat de beste onderwijsaanpak afhankelijk is van wat je wilt bereiken. Gaat het om het bijbrengen van kennis van begrippen en vooral procedures, dan vindt ik de aanpak van de uit Rusland gevluchte onderwijskundige LANDA veelbelovend. De docent dient te verklaren wat gedaan wordt en waarom in elementaire componenten of operaties. Hij formuleert richtlijnen die de student, na demonstratie, feilloos kan uitvoeren. Daarnaast moet aan de studenten duidelijk gemaakt worden wanneer het gebruik van de regels geëigend is. Ik heb zelf erg gunstige ervaringen met deze aanpak opgedaan bij een cursus probleemoplossen. Het vergt veel voorbereiding van de docent, maar het heeft het voordeel dat je het netwerk van regels van cursus tot cursus kunt verfijnen. Voor het bijbrengen van vaardigheden en van de gewenste instelling zijn eveneens aangepaste didactische werkvormen ontwikkeld die voor dit type doelstelling effectief zijn. Zo werkt de zgn. 'behavioural modeling' aanpak zeer goed als mensen zich een concrete vaardigheid willen eigen maken. Ik kan deze aanpak als volgt toelichten:

- ga uit van een reëel alledaags probleem
- selecteer iemand die het uitstekend doet
- demonstratie door middel van een video tape
- formuleer leerpunten als geheugensteun
- kijken naar de demonstratie en bespreken van de leerpunten
- zelf oefenen
- feedback
- het geleerde in praktijk brengen in de werksituatie
- napraten.

Voor het beïnvloeden van de instelling van deelnemers tenslotte worden goede ervaringen opgedaan met een groepsdynamische aanpak.

Een derde veelbelovende bijdrage aan de doeltreffendheid van het onderzoek zie ik in het recente onderzoek naar de stijl van lesgeven van de docent en het effect hiervan op de student. Men kan in de praktijk

een meer student-gerichte benadering onderscheiden van een meer leraar-gerichte aanpak.

In het laatste geval structureert de docent de te behandelen stof en leidt hij de studenten. Bij de student-gerichte benadering heeft de docent een meer begeleidende rol en wordt van de studenten verwacht dat zij aangeven wat behandeld dient te worden. Uit onderzoek van het Nijmeegse Instituut voor Onderwijsresearch, het NIVOR, bij leerlingen van middelbare scholen bleek dat de student-gerichte aanpak niet alleen plezieriger gevonden wordt, maar ook aantoonbaar doeltreffender was.

Willen we de deelnemers motiveren dan gelden enkele eenvoudige principes:

- De meest stimulerende factor is dat de deelnemers het gevoel krijgen, dat ze door het onderwijs een betere kijk krijgen op de problemen die voor hen spelen.
- Zij voelen zich over het algemeen meer gemotiveerd naarmate ze meer zeggenschap en verantwoordelijkheid krijgen bij de opzet en de uitvoering van het programma.
- De presentaties worden positief beïnvloed als men zich gesteld ziet voor duidelijke, ambitieuze doelen en wanneer men geïnformeerd wordt over de mate waarin de doelen gerealiseerd worden.

De kunst is natuurlijk deze principes in de cursus in te bouwen.

De punten die ik noem zijn uiteraard selectief en gekleurd door mijn persoonlijke voorkeur. Toch geloof ik dat ze belangrijke aanknopingspunten bieden voor de praktijk van het internationale onderwijs, vooral in combinatie met de inzichten die voortvloeien uit de theorie.

De IO-docenten

Laten we nu teruggaan naar de persoon van de docent in het internationale onderwijs. Het valt me als programma manager, die de sessies van vele collega's en gastdocenten bijwoont, steeds weer op, dat er grote verschillen zijn in het onderwijscharisma van uiteenlopende docenten. Ik heb me de vraag gesteld wat nu kenmerkend is voor de uitstekende docent. Ik kom uit op een combinatie van drie kwaliteiten, die men ook in de literatuur terugvindt:

- Een vanzelfsprekende beheersing van het vakgebied, zodat de docent in staat is de problemen die een cursist uit Indië of Indonesië ervaart, in een nieuw licht te plaatsen.
- Een inspirerend enthousiasme voor het eigen vakgebied.
- Respect voor de persoon van de deelnemer en feeling voor zijn sociaal-culturele achtergrond.

Het is moeilijk iets te karakteriseren wat gewoon goed is. Wanneer men de onderwijskunde ziet als vergegenwoordiger van de ratio dan denk ik dat de kunst van het onderwijzen meer te maken heeft met gevoel.

De tijd is gelukkig voorbij, dat we blind varen op de ideeën die uit

de wetenschappelijke hoek komen. We realiseren ons dat het net als bij de opvoeding van kinderen gaat om een integratie van ratio en gevoel. Het zal nog lang duren voordat we een zodanig theoretisch inzicht in het onderwijsproces hebben, dat we docenten kunnen opleiden tot het hiervoor beschreven type van de ideale docent. Ik geloof echter wel, dat we op basis van de inzichten uit de onderwijskunde het risico van een cursus die onvoldoende niveau heeft kunnen verminderen. Vooral de nieuwe of middelmatige docent vindt aanknopingspunten om op een acceptabel niveau zijn bijdrage te leveren.

Conclusies

Ik wil nu komen tot een afsluiting van mijn lezing.

- De voornaamste conclusie die ik zou willen koppelen aan mijn verhaal, is dat we, nu de onderwijskunde opkomt, moeten voorkomen, dat we het kind met het badwater weggooien. We moeten niet denken alle oplossingen te vinden bij de onderwijstechnologie. De uitdaging van de onderwijskunde is juist inzicht te krijgen in het typerende van de spreekwoordelijke geboren schoolmeester. Deze uitdaging weegt op tegen de opdracht aan de bestaande docent om de nieuwe ideeën uit de onderwijskunde te incorporeren in zijn wijze van werken.
- We moeten ons wel realiseren dat veel benaderingen waar we nu van uitgaan, gebaseerd zijn op ongetoetste vooronderstellingen. Het is noodzakelijk deze assumpties te toetsen, liefst door een vorm van toegepast praktijkgericht onderzoek van het onderwijs, ten einde ook het internationale onderwijs een empirisch-wetenschappelijke basis te geven.
- Ik vind het van het grootste belang, dat binnen elk instituut de vraag naar de reële behoeften, zoals die in de thuislanden van de deelnemers spelen, bijzondere aandacht krijgen en uitgangspunt wordt bij de opzet van de cursussen.
- Ik geloof verder dat we moeten experimenteren met de opzet van cursussen. Enerzijds in een poging de cursussen meer student-centered te maken, waarbij je bereid bent uit te gaan van hun referentiekader, hun problemen, hun verwachtingen en zelfs hun bijdrage tijdens de lessen, anderzijds ben ik een voorstander van longitudinale onderwijsprojecten. Ik ben onder de indruk van de aanpak van de Carl Duisberg Gesellschaft die een kleine homogene zorgvuldig geselecteerde groep deelnemers hierheen brengt voor enkele weken, vooral om een goede onderlinge band te smeden. Vervolgens wordt elk half jaar in de thuissituatie een korte follow-up bijeenkomst belegd, waarbij de bedoeling is op institutioneel niveau bepaalde veranderingen en nieuwe vormen van dienstverlening te begeleiden.
- Een laatste aandachtspunt betreft de bijscholing van het bestaande

docentencorps van de I.O.-instellingen. Het gaat hierbij niet om het volgen van concrete cursussen, doch om een constante bezinning op de kwaliteit van ons werk. De meest zinnige aanpak lijkt me dat we in werkgroepen of in een thematische gedachtewisseling in een sfeer van openheid reflecteren op de problemen in ons werk, dat we de eigen ervaringen toetsen aan de ervaringen van anderen en dat we een gretigheid ontwikkelen om goed onderwijs te geven.

SAMENVATTING VAN DE DISCUSSIE

Opleidingen in Nederland of in ontwikkelingslanden?

'In de wandelgangen van het internationaal onderwijs (I.O.) in Nederland hoort men dat er meer 'on the spot getraind' moet worden. Wat zijn nu de criteria voor het houden van IO-cursussen hier in Nederland dan wel in de derde wereldlanden?', aldus luidde de eerste vraag.

Voorop werd gesteld dat studeren in het buitenland altijd heeft plaatsgevonden. Er zijn altijd 'centres of excellence', die buitenlanders aantrekken. Dat geldt voor heden en verleden, en dat zal in de toekomst ook zo blijven. Wat betreft de vraag waarom personen uit ontwikkelingslanden alhier cursussen te laten volgen in plaats van in hun eigen land, werd er op gewezen dat o.m. een rol speelt of er in eigen land voldoende capaciteit is. Voorts is van invloed het al dan niet aanwezig zijn van bepaalde gespecialiseerde uitrusting. Bij het IO geldt ook in grote lijnen dat de keus 'derde wereld of elders' bepaald wordt door de al dan niet aanwezige mogelijkheden om zich verder te bekwamen.

Voor het geven van IO in Nederland pleit de centrale ligging. Binnen een straal van 200 km vindt men een grote variatie aan natuurlijke omstandigheden, wetgeving, maatschappelijke ontwikkelingen, wetenschappelijke instellingen, enz. Observatie daarvan kan personen uit ontwikkelingslanden in staat stellen later in eigen land de juiste keus te maken en de juiste beslissingen te nemen, waarbij men in gedachten houde dat personen op topniveau in ontwikkelingslanden vaak aldaar nog niet bestaande zaken moeten aanpakken.

Invloed randvoorwaarden

Verder kwam naar voren dat in de praktijk is gebleken dat bijvoorbeeld voor het overbrengen van een cursus met een regionale opzet een aantal randvoorwaarden zoals sociale problemen, taalproblemen, huisvestingsproblemen, enz. enz. van doorslaggevende betekenis kan zijn. Dit laatste moet men niet onderschatten. Verder dient men te bedenken dat de internationale cursussen hier te lande mondiaal gericht zijn en in principe voor iedereen openstaan. Bij regionale cursussen wordt de toegankelijkheid beperkter en wordt de cursusopzet anders dan de mondiale omdat hij meer op de specifieke regionale problemen gericht wordt.

Opgemerkt werd dat de zusterinstellingen van het ITC in andere continenten ontstaan zijn vanwege de grote toeloop naar Nederland. Aldus werden van de interpretatiecursus aangepaste duplicaten gemaakt, en werd de taal aangepast (b.v. Spaans in Zuid Amerika).

Koppeling I.O. met 2e fase

Over het niveau van de cursussen kwam naar voren dat men hier te lande na het volgen een certificaat ontvangt, terwijl een vergelijkbare cursus in het buitenland na afloop al gauw gehonoreerd wordt met b.v. een M.Sc.-graad. In een daaraan verwante vraag werd gesuggereerd een

koppeling tussen het 10 en de 2e fase van de universiteiten en hogescholen tot stand te brengen, en op deze wijze buitenlanders een M.Sc. of Ph.D. te laten behalen. Naar voren kwam dat de 1e fase zal worden afgesloten met een doctoraalexamen en dat er tot nu toe nog steeds van wordt uitgegaan dat dit op Master's niveau ligt. In dat geval zal verlenen van een M.Sc.-graad in het 10 geen zin hebben. De meeste cursussen, inclusief die door het IAC worden gegeven, zijn niet bedoeld om een graad te verlenen, maar zijn 'mid-career, post-graduate courses of a refresher type'. Er zijn nog genoeg buitenlanders, meestal door hun chefs voorgedragen, die hier echt komen voor de kennisoverdracht. De hier opgedane kennis wordt ten dienste van de ontwikkelingsprocessen aldaar gesteld. In de landbouwsector zijn die processen van lange duur. Met een terugkoppeling naar de eerste vraag werd opgemerkt dat deze processen ter plaatse gesteund (door opleidingsinstuten aldaar) de bevolking meer zullen aanspreken en beter op gang komen. Dat sluit niet uit de onderwijsgevenden in Nederland de geavanceerde kennis te laten opdoen.

Internationaliseren van 'Wageningen'

Terugkomend op het (gedeeltelijke) inbouwen van het 10 in de 2e fase kwam naar voren dat in Wageningen een discussie gaande is over het internationaliseren van 'Wageningen'. In een tijd van bezuinigingen en aanpassingen zou op deze wijze van de nood een deugd worden gemaakt. Concreet zou zulks betekenen dat college's en de begeleiding van praktica in het Engels zouden worden gegeven. Het zou ook kunnen betekenen het slopen van de (Nederlandse) taalbarrière voor buitenlanders, hetgeen het wetenschappelijk onderwijs zeker ten goede zou komen.

Cross-culturele problematiek

Een vraagsteller meende te concluderen dat de randvoorwaarde 'cross-culturele' problematiek belangrijker is dan de zuiver onderwijskundige. Gesteld werd dat als b.v. voeding en huisvesting niet adequaat zijn, er taalproblemen zijn, er verschil in leerwijzen is enz., de effectiviteit van het onderwijs daardoor beïnvloed zal worden.

Anderzijds is de mens ook in staat redelijk te functioneren als er bij een groot aantal van deze randvoorwaarden bepaalde limieten wordt gebleven.

Didactiek en docent

Aansluitend werd opgemerkt dat er in het gehele Nederlandse 10 bijna geen gekwalificeerde onderwijskundigen werkzaam zijn. De docenten zijn in eerste instantie niet opgeleid in onderwijskundige zin en zeker niet om personen uit ontwikkelingslanden les te geven, maar als geograaf, fysicus, landbouwkundige, etc., die hun specifieke vakkennis overdragen.

Een praktische moeilijkheid is b.v. een veertigtal docenten, die vaak met moeite tijd voor die cursussen vrijmaken, ook nog tijd vrij te laten maken voor het opdoen van didactische vernieuwingen.

Wat wordt hier concreet gedaan?

Van de zijde van de Vakgroep Pedagogiek van de LH is er bereidheid iets in die richting te ondernemen, waarbij men uiteindelijk aan een zelfstandig instituut denkt, dat behalve de methodische vernieuwingen, ook zaken als onderzoek naar die nieuwe leerbehoeften kan aanvaarden. De vraag naar deze didactische vernieuwingen zou van zelf wel komen als de eisen, gesteld aan de kwaliteit van het onderwijs, strenger zouden worden. Dit laatste zou dan van de cursisten moeten komen.

Hiertegenover werd gesteld dat men in Nederland geneigd is om bij onze onderwijskundige technologie weer in ons eigen patroon te denken. Beter zou zijn zich te houden aan de methoden waarvoor de buitenlandse cursist receptief is. Immers, hij heeft zijn vak op een bepaalde wijze geleerd, en hoewel dat in onze ogen niet ideaal moge zijn, is hij daarmee het meest gebaat.

Wat betreft de ondersteunende scholing van docenten werd nog gewezen op een aantal delen uit de Aula-reeks, voor de Nederlandse universitaire onderwijssituatie geschreven.

Cultuurschok

In een vraag over de cultuurschok werd toegelicht dat deelnemers aan IAC-cursussen zelf van oordeel waren dat die meer ligt in het vlak platteland-metropolis in eigen land dan tussen eigen achtergrond en Nederland. Dit is door onderzoek bevestigd. Opgemerkt werd nog dat men bij het IO te maken heeft met zgn. 'mid-career people', en dat het probleem zich bij hen praktisch niet zal voordoen. Iets anders is als men volkomen onvoorbereid terecht komt in een cultuur die in grote mate verschilt van de eigen.

Financiering IO in de toekomst

Aan het einde van de discussie kwam de financiering van het IO in de toekomst ter sprake. Wat betreft de beurzen zal men deze moeten blijven verstrekken voor studie in Nederland alsmede voor studie aan regionale opleidingsinstituten. Het betreft hier een belangrijk ontwikkelingsmiddel met een groot 'multiplier' effect. De begroting van Ontwikkelingssamenwerking zal minstens op peil moeten blijven of verhoogd moeten worden.

Dan is er nog de vraag door wie de financiering van de instituten in Nederland in de toekomst zal moeten worden gedaan. De discussie hierover is nog in volle gang. Verdedigd werd de gedachte om de financiering door het vakministerie te laten geschieden. In de landbouwsector is ruim 100 jaar gebleken was de onderbrenging van land- en tuinbouwonderwijs bij het Ministerie van Landbouw en Visserij zeer doelmatig is geweest. Dit wordt mede veroorzaakt doordat het een betrekkelijk klein en overzichtelijk gebied betreft. Zou men besluiten de overige IO-instellingen bij O en W onder te brengen dan zal men zich aldaar het juiste beleid voor die instituten, die dat IO verzorgen, moeten ontwikkelen. Het IO heeft zijn eigen karakter.

Slotopmerkingen

Tot slot werd de discussie door de voorzitter besloten met de volgende opmerkingen.

- In de eerste plaats zullen we af moeten van de discussie over onderwijs hier - onderwijs daar. Het moet de normaalste zaak van de wereld zijn dat een land als Nederland openstaat voor het ontvangen en opleiden van buitenlandse studenten, inclusief zoveel mogelijk uit de derde wereld.
- Zoals de eerste inleider stelde: Oud-studenten zijn onze beste ambassadeurs, en in het algemeen: onze beste vrienden.
- Allen zijn voorstander van een opening naar de universiteiten en hogescholen, van meer samenwerking en van de gedachten over de 2e fase zoals die in de discussie naar voren kwam. De universiteiten en hogescholen zullen de randvoorwaarden niet mogen onderschatten. De onderwijskundige aspecten van het IO zijn, - omdat we te maken hebben met veel van die randvoorwaarden -, inderdaad moeilijker dan elders.

TOESPRAAK, gehouden bij zijn afscheid door

Ir A.H. Haak

De heer Haak begon zijn afscheidsrede met dank te brengen aan zijn vrouw en kinderen, de bestuursleden, de medewerkers, de aanwezigen en zij die hadden bijgedragen aan de afscheidscadeaux en last but not least voor het 's morgens en een gedeelte van de middag gehouden symposium.

Hij vervolgde:

Het is niet mijn opzet om vanmiddag een historisch overzicht van het IAC te geven, noch om mijn levensloop te schetsen. Tenslotte ben ik niet het IAC, maar een gewoon mens, die zijn krachten aan een zaak heeft gewijd.

Daarom toch wel iets over de zaak - ontwikkelingssamenwerking.

In de meer dan dertig jaar die ik hierin heb gewerkt is er wel het een en ander gebeurd.

Een klein bureau van WITHALL (Werkgroep Internationale Technische Hulp aan Laagontwikkelde Landen) is uitgegroeid tot een groot ambtelijk apparaat met sinds enkele kabinetten een minister voor Ontwikkelingssamenwerking.

Er wordt zelfs over een beleid gesproken.

De voortrekkersrol van landbouw is verdwenen.

Het IAC als eerste technisch hulp instituut - ja, al willen sommigen er nog steeds niet aan, wij zijn ouder dan het ITC - heeft vele zusters zien ontstaan. Vandaag nog netjes verenigd in 10, vroeger bijeengehouden door de kring van directeuren en naar het zich laat aanzien, spoedig weer.

Veel Nederlanders hebben zich in de ontwikkelingssamenwerking gegeven. Veel projecten zijn geëntameerd, waaronder bijzonder succesvolle. Het besef is gegroeid, mede door de eerste NCO, dat ontwikkelingssamenwerking een noodzaak is. Er wordt algemeen ingezien dat het een proces van lange adem is.

Er is dus heel wat ontketend. Toch mogen wij onze ogen niet sluiten voor de realiteit. Er is nog schrikbarend veel dat om een aanpak vraagt. Voeg daarbij dat ontwikkelingssamenwerking - de afgelopen 30 jaar hebben dit bewezen - moeilijker is dan werd en nog wel wordt gedacht en het probleem staat er levensgroot.

Ik meen daarom enige zorg te moeten uitspreken over de huidige aanpak van de ontwikkelingssamenwerking. Velen zijn mij de laatste tijd voorgegaan. Wij zijn zo ongeveer aangeland aan een moment van herbezinning (ook mondiaal). Daarom wil ik enkele beweringen pomen, teneinde bij te dragen aan mogelijk een nevenkoers in de ontwikkelingssamenwerking. Het gaat niet om het beleid, de twee sporen - armoedebestrijding en verzelfstandiging - doch wel om enkele praktische uitvoeringszaken.

Want wat er nu in het bilaterale programma gebeurt is in het algemeen nog gewriemel in de marge om een term van vandaag te gebruiken. Er wordt ergens een 'versiering' op aangebracht, terwijl het 'gebouw' er nog niet staat. Ontwikkelingssamenwerking behoort gebaseerd te zijn op de relatie, en niet zomaar een toevallige, donor-ontvanger, waarbij gezamenlijk zaken worden bepaald.

Laten wij dat dan ook doen. Vernieuwingen introduceren en als het lukt, deze met behoud van de goede elementen uitvoerig aanpakken. Te veel worden er leningen en schenkingen verschaft. Te veel worden er plannen gemaakt die plannen blijven.

Wat is het landbouwaandeel in de ontwikkelingssamenwerking?

Terwijl iedereen weet hoe groot het belang is van landbouwontwikkeling voor de economische ontwikkeling van de derde wereld, wordt in de armste landen de landbouw nog steeds stiefmoederlijk bedeed. OS blijft het armoedespoor (de allerarmsten) trouw en dus vult u zelf maar in.

Ik meen dat er enkele dingen moeten gebeuren:

1. Er moet door alle fora - bilateraal en multilateraal - worden getracht de arme landen ervan te overtuigen dat zij een landbouwbeleid behoeven en dat zij zich bezig moeten houden met zaken als produktieverhoging, afzet, prijsregelingen, enz. Er zijn maatregelen nodig om tot een marktbeleid te komen.

De ontwikkelingslanden dienen een begin te maken hun eigen landbouw te versterken om een grotere produktie en economische groei te verkrijgen. Wij zouden in deze zaak druk of zelfs dwang moeten kunnen uitoefenen.

2. Er moet in ons concentratiebeleid een verdere bespreking in de landenkeuze worden aangebracht. Enige verandering in de benadering van de gekozen landen is reeds gaande door de meerjarenafspraken. Dat er nog wat anders moet worden gedaan is al eerder gevoeld, o.m. door de introductie van de programmahulp en van de programmatische aanpak. Dat is het ook niet alleen. Men heeft wel begrepen dat flexibiliteit nodig is, improvisatiemogelijkheid, enz. Pas echter op dat een 'open-ended' aanpak niet een gebed zonder einde gaat worden.

Naar mijn mening dient Nederland met 1 of 2 landen op landbouwgebied - landbouw met een grote L - vergaande afspraken - voor lange tijd - te maken. De keuze van dat ene land of die twee landen, dient onder meer te stoelen op geografische ligging, grootte en overheidsstructuren. Wij zouden moeten kiezen voor een land dat qua omvang en overzichtelijkheid van de problematiek onze capaciteiten niet te boven gaat. Ik pleit voor een afspraak tussen Nederland en land X om in, zeg 20 jaar, voor een bedrag van vele honderden miljoenen, de hele landbouwsector op te bouwen in samspraak, samen afwegende wat nodig is, wat al aanwezig is en versterking behoeft, daarbij waar nodig een brug bouwend, een EHBO post oprichtend, enz., enz.

Nodig is een programma van boer tot minister van landbouw en omgekeerd, met landbouwonderzoek, landbouwonderwijs en landbouwvoorlichting, met kredietverlening en marktopbouw en vele andere zaken als onderdelen.

Nodig zijn echter ook dan allereerst afspraken voor een landbouw-beleid, zodat de boerenbevolking weet en ook de medewerkers van het ministerie van landbouw weten waar zij aan toe zijn. Ontwikkelingssamenwerking is een langjarig proces.

3. Ik durf dan ook te stellen dat je niet tot resultaten komt als je in een land gaat werken waar geen of onvoldoende infrastructuur is. Onder infrastructuur versta ik in dit verband niet elektriciteit of een spoorlijn, maar meer de organisatorische lijnen van beleid naar uitvoering. Ik weet dat onderontwikkeldheid en het ontbreken van infrastructuur synoniem zijn. Daarom geloof ik ook niet, hoe beroerd en cru dit ook mag klinken, in enige kans op succes van hulp aan de allerarmsten met de huidige Nederlandse aanpak, behalve met directe hulp, voedselhulp, enz. Dat ik in deze overtuiging niet alleen sta, blijkt uit recente artikelen hierover.
4. Naar mijn mening is het slechts mogelijk de allerarmsten blijvend te bereiken met kleine projecten voor beperkte groepen in persoonlijke contacten van de ontwikkelingswerkers met de plattelandsbevolking. Niet - om met Den Ouden te spreken - om verdere zelfverzorging te stimuleren, maar om de mensen en de landbouw te ontwikkelen. Een dergelijke aanpak dorpsgewijze en in vele dorpen tegelijkertijd, doet raakvlakken tussen groeikernen ontstaan; een arbeidsintensieve methode en daarom slechts beperkt uitvoerbaar. Maar waar het aldus wordt uitgevoerd zal het met de tijd zeker vruchten afwerpen. Voorwaarde is echter - het wordt haast vervelend om het weer te noemen - dat de regering in de ontwikkelingslanden komt tot maatregelen t.a.v. de landbouw (markt-, prijs-, structuurregelingen) waardoor de boeren bereid zullen zijn aan het proces van produktieverhoging en daarmee aan de landbouwontwikkeling mede te werken.
5. De betekenis van opleiding in ontwikkelingssamenwerking wordt algemeen nog niet genoeg ingezien. Hoewel, het wordt beter! Het is een proces dat traag op gang komt, maar een sneeuwbaaleffect heeft. Naar mijn mening is opleiding - wanneer deze op gang is gekomen - een van de meest renderende vormen van ontwikkelings-samenwerking, waarbij de kosten laag blijven, een hoge graad van efficiëntie wordt bereikt en de risicofactoren gering zijn. De betekenis wordt ontleend zowel aan het vakgebied als aan zaken verbonden met opleiding, zoals ervaringsuitwisseling, het zien van andere aanpak, enz. Daarom dient één punt extra onderstreept te worden en dat is dat in de ontwikkelingssamenwerking die door Nederland aan ontwikkelingslanden wordt gegeven meer aandacht aan opleiding wordt gegeven, niet alleen door meer cursussen, niet door meer steun aan opleidingsinstituten in ontwikkelingslanden maar ook door in al onze projecten een versterking van de opleidingskant in te bouwen. Te veel wordt tot dusver kennisoverdracht in projecten door projectteams als een automatisch proces beschouwd.

6. Ik zou - bij opleiding blijvend - nog weer eens willen praten - gezien het bijzondere karakter van de IO-instellingen - voor een volwaardige erkenning van deze instituten door de verschillende departementen (ook hier geldt dat een profeet in eigen land niet wordt geëerd). Internationaal behoeft deze wijn geen krans.
Een benutting van de IO-instellingen naar capaciteit, niet alleen voor de opleidingskant, maar ook gezien kennis en ervaring, voor advieswerk, is nog altijd een wens.
Meer armslag voor de IO-instellingen om opleidingen in de ontwikkelingslanden voor te bereiden zou zeker vruchten afwerpen. Er zijn nog wel meer verlangens maar ik laat het voor wat betreft IO hierbij.
7. Ook op het gebied van inbreng van Nederland door beschikbaarstelling van deskundigen dient het een en ander te gebeuren. De laatste jaren zijn daar veel woorden, ook in geschreven vorm, aan gewijd.
Ik ga daar aan voorbij en wil slechts pleiten voor een praktische aanpak zonder ons rijk te rekenen aan deskundigheid.
Het streven van het ministerie van Landbouw is loffelijk; ik hoop dat het niet in de opzet van systemen blijft steken, maar dat het mogelijk zal zijn om met een klein groepje deskundigen de benodigde projecten jarenlang te bemannen. Dat daarbij de belangen van diegenen die dit gaan doen en daartoe bereid zijn, worden gewaarborgd voor een erkenning van de betekenis van hun inbreng in hun positie in Nederland is wel het minste dat verwacht mag worden.
Een wegen van de betekenis van bestaande programma's als het assistent-deskundigenprogramma is m.i. noodzakelijk.
Dit zou moeten gebeuren in al haar relaties, niet alleen tot het bilaterale programma, maar ook het benutten van de assistent-deskundigencapaciteit in het onderzoekprogramma, in het IO, in Categorie IV, in SNV en ga zo maar door.
8. Een laatste opmerking met betrekking tot de Nederlandse ontwikkelingssamenwerking. Steeds meer dreigt partijpolitiek in de ontwikkelingssamenwerking een rol te spelen. Hoewel iedereen het recht heeft ergens - ook in politiek opzicht - in te geloven, meen ik dat het niet zover mag komen dat op basis van partijpolitiek bepaalde vormen van ontwikkelingssamenwerking door de keel van ontwikkelingslanden wordt geduwd.

Tot zover enkele opmerkingen.

Ik had aangekondigd geen historisch overzicht te zullen geven van het IAC.

Toch moet ik een stap terug in de tijd zetten. Ik ben bij het krieken van de technische hulp met idealisme aan de taak die later het IAC is geworden, begonnen.

Ik heb de kans gehad om veel, zelfstandig - wel gedekt door eerst de Commissie Technische Hulp Landbouw en later het IAC-bestuur - en gesteund door collega's en medewerkers, te doen. Zonder te kort

te doen aan de vroegere Haagse bazen, Herweijer en Van der Wall Bake, zou ik willen zeggen dat ik veel te danken heb aan drie personen uit de Wageningse gemeenschap nl. Coolhaas, Edelman en Eijsvogel. Zij zijn in de ware zin promotors geweest van het IAC en de landbouwontwikkelingssamenwerking. Van hen en van de achtereenvolgende voorzitters, tot de heer Otto nu, zijn het er maar drie geweest - heb ik geleerd wat ondernemen is, wat durf is, wat leidinggeven inhoudt en veel meer.

Het assistent-deskundigenprogramma, de landbouwpool en de jaarlijkse landbouwvoorlichtingscursus waren zonder hun inzet niet of pas veel later tot stand gekomen.

Hoewel ik aan de ontwikkelingen rondom het IAC gedurende de laatste zes jaar had willen voorbijgaan - omdat er te veel onnodig gezegd is - kan het niet dood gezwegen worden.

Ik hoop dat heel spoedig aan de uitvoering van het beleidsvoornemen zal worden begonnen en dat de invulling ervan zal leiden tot praktische oplossingen, die de onpraktische voorstellen van het plan zullen ondervangen. Eén feit is duidelijk. Deze periode heeft vrij grote schade toegebracht o.m. aan de vaak goede verbanden tussen IAC en DGIS. Het zal lange tijd en veel inspanning kosten deze te herstellen.

Ik ben vergrijsd in de ontwikkelingssamenwerking: vergrijsd in een jonge tak, zelf nog in ontwikkeling.

De opmerkingen die ik gemaakt heb, moet u in dit licht zien. Ze zijn van iemand die het wel meent met dit vak en die geleerd heeft niet direct een oordeel uit te spreken maar een zaak van twee kanten te bekijken (als u begrijpt wat ik bedoel). Daarvoor kun je niet alle tijd nemen. Het eerste dat ik dan ook van de daken zou willen schreeuwen: Laat ons afraken van de logheid die onze huidige maatschappij kenmerkt. Er moet meer snelheid komen, meer durf, meer daadkracht.

Er zijn te veel mensen aan dezelfde dingen bezig, waardoor je in details verstrikt raakt, zeker bij maatschappelijke ontwikkelingen van de laatste 10 jaar.

Dames en Heren,

Het schip is, na vele jaren varen, in alle soorten weer, in dok geweest. Het is nu helemaal vaar klaar. De koers is uitgezet. De bemanning - oude rotten - staat aangetreden. Er is een nieuwe kapitein, de nieuwe stuurman moet nog aangemonsterd worden. Het is te hopen dat de brug goed bemand wordt, zodat de raad van commissarissen van de scheepvaartonderneming spoedig dividend kan verwachten.

Moge dit IAC-schip snel uitvaren.

Ik wens het behouden vaart!

